

# A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO E POSSIBILIDADE PARA NOVAS DINÂMICAS SOCIAIS

## EDUCATION AS A WAY AND POSSIBILITY FOR NEW SOCIAL DYNAMICS

Márcia Scarpari de Giácomo\*

**Resumo:** Este artigo busca suscitar reflexões acerca dos impactos sociais advindos do cenário de profundas transformações e de crises multifacetadas, presente no atual contexto histórico sob a égide do sistema capitalista neoliberal, procurando focalizar principalmente o que concerne ao âmbito da educação. Objetivando a produção de melhorias na qualidade do ensino, apoiando-se, principalmente, nas concepções de cunho sociopolíticas dos autores Assmann, Freire e Gadotti, procura despertar a atenção dos educadores para a necessidade da elaboração de dinâmicas pedagógicas mais criativas que promovam a sensibilização e a apropriação de um conhecimento consistente e criticamente consciente por parte do alunado, visando à emancipação e a constituição de seres solidários e partícipes na gestão de uma sociedade mais equânime.

**Palavras-chaves:** Sociedade contemporânea. Educação. Política. Ética educacional. Cidadania.

**Abstract:** This present article seeks to raise reflexions about the social impacts, arising from the scenario of deep transformations and multifaceted crisis, present in the current historic context, looking to focus mainly in what concerns the education sphere. Aiming the improvement of the education, based on the social political conceptions of the authors Assmann, Freire and Gadotti, looking to awake the educators attention to the need of the elaboration of more creative pedagogical dynamics that promotes the awareness and appropriation of a consistent knowledge and critically consciousness of the students, aiming the emancipation and the creation of solidary beings and participants in the management of a more equal society.

**Keywords:** Contemporary society. Education. Politics. Educational ethics. Citizenship.

## Educação contemporânea: influências neoliberais

O mundo contemporâneo tem vivido um período de profundas transformações advindas da revolução nas tecnologias de informação e comunicação, do fenômeno da globalização econômica e da hegemonia do modelo político-econômico neoliberal, os quais produziram intensos impactos para as redes estruturais da sociedade, em todas as esferas, reconfigurando o modo de pensar, sentir e agir das pessoas.

Observamos que na sociedade atual, por conta das exigências da estruturação capitalista neoliberal vigente, a eficiência e a competitividade erigiram-se ao patamar de valor supremo, como um bem comum precioso, penetrando por toda a cultura. Na atual conjuntura, o mundo do trabalho organizacional, das instituições escolares, dos cursos profissionalizantes, da graduação em todas as áreas de conhecimento e até o mundo subjetivo e particular do ser, naturalizou-se a serem gerenciados por essas duas palavras.

De forma geral, tais palavras tão comumente utilizadas em nosso meio, provocam um sentimento positivo, entretanto traduzem um conceito de dimensão ampla que acreditamos fazer-se necessária uma investigação para melhor definição de seu abarque no âmbito educacional e na vida das pessoas, sendo essa inquirição um dos objetivos do presente artigo.

O problema principal da cultura da eficiência, como analisa Goergen (2005), é de raramente se ater nas negativas implicações de suas ações para o coletivo, já que se baseia na ótica individualista e utilitária de mundo e apresenta-se desvinculada dos princípios igualitários. Assim, reflete a situação paradoxal que se encontra a educação:

Essa realidade representa um dos principais dilemas da educação, em particular da educação ética. Se de uma parte, a educação deve preparar as pessoas para a vida em sociedade, ou seja, desenvolver nelas as competências exigidas pelo sistema, de outro, ela deve formar cidadãos capazes de conviver em sociedade de forma respeitosa e solidária, sempre tratando o outro como um ser que tem um fim em si mesmo e que não pode ser usado como objeto. (LOMBARDI; GOERGEN, 2005, p. 3-4).

Analisando a relação dialética entre educação e sociedade e partindo do princípio de que a educação deva expressar o global desenvolvimento do ser humano, uma formação integral do sujeito que se faz autônomo, solidário e partícipe na construção de uma sociedade democrática e equânime; comprovamos abissais disparidades frente à atual formação ofertada, bem como na constatação de um estado de profunda desagregação e fortes desequilíbrios envolvendo o tecido social brasileiro.

Diante das graves anormalidades e instabilidades multidimensionais que assolam o Brasil e o mundo, as quais compreendem distúrbios de ordem política, econômica, social e ambiental, colocamo-nos diante da necessidade de uma sondagem mais aprofundada sobre este paradigma que nos remete à perpetuação de mecanismos que nos fazem estar diante das incoerências dos estilos de vida que produzimos e estamos reproduzindo neste início de milênio: o consumismo e o individualismo exacerbados, o esgotamento e desequilíbrios da natureza e a permanência do sistema de dominantes/dominados, com significativo aumento no processo de exclusão e de opressão.<sup>1</sup>

Entendendo a pedagogia como fenômeno da prática social, totalmente inserida no campo de conhecimento sobre e na educação e desveladas suas diretrizes e questões epistemológicas, ve-

rifica-se que as instituições escolares não têm cumprido seu papel na formação integral de nossos discentes. Lombardi (2009) analisa que o aparelho educacional tem cooperado sistematicamente para o desenvolvimento e reprodução da ordem social hegemônica, distribuindo de forma desigual o capital cultural e fortalecendo a manutenção de uma sociedade excludente, de gritantes desigualdades sociais.

Ante ao atual paradigma da produtividade e competitividade, em que se naturaliza a ideia de que vence o indivíduo “superior”, independente do tipo da estratégia utilizada ou efeitos colaterais produzidos, como equalizar o papel das instituições escolares e dos educadores, para o reforço de preceitos éticos fundamentais?

Cabe, nesse contexto dominado pela coerção e introjeção do ideário neoliberal, realizar um princípio de reflexão crítica, com a indagação: afinal, o que é educação? É preparar para a vida? Se for assim, para qual vida?

É comum se ouvir que educar é preparar para vida, pensando em um futuro promissor, de preparação para uma profissão, na formação de um indivíduo bem ajustado à sociedade e para que possa alcançar um lugar ao “sol” – uma posição de prestígio. Mas quando pensamos na educação apenas como geradora de indivíduos capacitados para o exercício do trabalho, reprodutores de técnicas específicas, competentes, produtivos e eficientes, sobrepujando a ideia da formação de seres solidários, participativos e futuros agentes sociais, não estaríamos empobrecendo o conceito da educação? Reduzindo sua magnitude? Limitando o seu alcance?

Vemos que na atual conjuntura, cada vez mais cedo, as escolas vêm acolhendo e cuidando das crianças, a partir de seus primeiros meses de vida; nessa perspectiva, o papel dos educadores é de fun-

damental importância, uma vez que se constituem os principais mediadores entre a criança e o conhecimento do mundo e da vida.

Nesse entendimento, a importância do educador vai muito além de simples transmissor das informações sistematizadas ou decodificador dos complexos sistemas produzidos pela humanidade, pois recai sobre seus ombros uma grande responsabilidade social, já que passam por suas mãos, cotidianamente, inúmeras mentes ávidas não só de conhecimentos, mas também de afeto e apoio. Mentos essas que estão em plena fase de formação de seu caráter e personalidade, necessitadas de estreito e seguro acompanhamento para que isso se dê de forma saudável e satisfatória.

Juntamente com o educador, a instituição escolar também tem papel decisivo a cumprir quanto à formação de seus alunos, no que diz respeito à aquisição de autoestima elevada, conhecimento crítico, consciência ética e estética, espírito solidário e resiliente, itens de grande valia para o desenvolvimento de verdadeiros seres humanos. Deve ser o espaço em que os discentes possam exercer sua autonomia e fazer valer seu poder de cidadãos. Como ressalta Kant: “[...] o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é o que a educação dele faz.”<sup>2</sup>

Moacir Gadotti (1998, p.72), pedagogo e escritor, expressa que: “Ou se educa para o silêncio, para a submissão, ou com intuito de dar a palavra, de não calar as angústias e a necessidade daqueles que estão sob a responsabilidade, mesmo que temporária, de educadores nos âmbitos escolares.”

Nessa mesma perspectiva, o educador e filósofo Paulo Freire, que foi defensor incansável de uma pedagogia libertadora, concebeu como imprescindível que, na educação, a leitura da palavra e leitura de mundo constitua-se em um processo conjugado. Freire

(2001, p. 56) nos diz que a linguagem “não pode ser entendida sem uma compreensão crítica da presença de seres humanos no mundo”, sendo impossível obter-se senso crítico somente com a leitura simples da palavra, sem ter acesso antes à inteligibilidade de mundo, que pode e deve ser elaborada de maneira dialógica nos espaços escolares.

Soma-se a essa concepção a visão do filósofo alemão Jürgen Habermas, que entende como uma das principais funções da educação emancipatória é de capacitar as pessoas para o desenvolvimento da razão crítica, no sentido de dotá-las de habilidade comunicativa para desenvolver papel relevante na busca do consenso (ação comunicativa intersubjetiva), em defesa de interesses pessoais e coletivos (GOMES, 2007).

Muito além da transmissão do legado histórico, Gadotti (2003, p. 8) reflete que a pedagogia deve “[...] plantar as sementes de uma nova cultura que supere as contradições, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional.”

### **A atual organização escolar brasileira**

Na perspectiva da estruturação de uma sociedade técnico-informacional que supra as demandas de uma nova ordem econômica mundial, passou a ser exigida do sistema educacional brasileiro uma rápida adequação às diretrizes impostas por organismos internacionais, a fim de incorporar o país ao novo paradigma de produção neoliberal.

Nesse panorama, a reforma educacional foi esboçada a partir do governo de Fernando Collor de Mello em 1990, quando da in-

serção e subordinação ao sistema global de econômica capitalista e efetivada no governo subsequente de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, através de financiamentos obtidos de instituições como o Banco Mundial (BM) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), entre outros, como nos informa os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2006).

A partir dessa resolução, como os autores acima analisam (2006, p. 163), a Lei de Diretrizes e Bases de Ensino Nacional (LDBEN) “foi tirada de seu curso democrático”, justamente pela sujeição a órgãos internacionais eminentemente econômicos. Em complemento a essa análise, a educadora Maria Lucia Arruda Aranha (2006) ressalva que:

Dentre algumas críticas feitas às novas políticas, destaca-se o ritmo acelerado de sua implantação, em geral sem considerar a contribuição de entidades nacionais e de pesquisas realizadas nas universidades. Mesmo quando afirmam em seus documentos e decretos a participação da sociedade civil, ocultam o fato de que muitos vetos desconsideraram contribuições importantes, reduzindo, portanto essa participação à mera consulta ao documento preliminar já elaborado e, segundo seus autores, sob pressão da área econômica do governo. (ARANHA, 2006, p. 299).

Constata-se que o pensamento neoliberal toma corpo e se naturaliza em todos os setores sociais e em decorrência de processos históricos já não encontra nenhuma contraposição a fazer-lhe frente. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2006), as instituições escolares, como parte instrumental de consolidação dos interesses dessa ideologia, continuamente se estabelecem como refém de suas proposições:



Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da escola consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para novos estilos de consumo e vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 111).

A ênfase tecnicista na busca da eficiência e qualidade total com a descentralização e flexibilização no sistema educativo, controle regular do desempenho dos alunos, divulgações de *ranking* classificatórios das instituições, maior carga horária para disciplinas como matemática e ciências, repasses de recursos atrelados ao desempenho entre outros dispositivos que aumentam a competição entre as escolas, encontra-se cada vez mais presente na estruturação educacional e transforma a escola “[...] num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais [...]” como assinala Abicalil (1996 *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 113).

Fundamental seria uma análise mais crítica e problematizadora a fim de se saber qual é a concepção de qualidade e qual é papel destinado à educação, instituídos nos compromissos assumidos pelo governo brasileiro com os organismos internacionais. Teria ênfase no direito social democrático ou com vistas na formação de capital humano, como recursos para a estruturação produtiva e consumidora?

Na sequência da análise desses autores, a promoção da educação básica como meta de universalização, estendida da educação infantil ao ensino médio, constitui-se um grande avanço para o processo educacional brasileiro, entretanto na prática, sem aumento de recursos, contou com ações que incidiram para relativo melhoramento em áreas menos favorecidas do país, ao mesmo tempo, que afetou negativamente o padrão educacional nos maiores centros, além de provocar preocupante desassistência às universidades públicas. Nessa análise, apontam também para fragilidade da proposta para a educação especial, com a inclusão de portadores de necessidades especiais nas redes de ensino, dado ao alto custo que requer a organização e a estruturação adequada para esse fim. Questionam as poucas medidas que foram tomadas no sentido de equipar fisicamente as escolas e a despreocupação demonstrada na capacitação dos professores para esse atendimento. Nas suas palavras: “[...] significa também querer atingir objetivos que, previamente, já se sabe serem muito difíceis de cumprir, a não ser pelo voluntarismo de abnegados professores.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 266).

Em face à complexidade do mundo contemporâneo e a forte demanda para uso de novas tecnologias, certamente que um dos papéis do sistema educacional seja o de promover meios de capacitação intelectual para que os discentes, bem cedo, venham a participar efetivamente de todas as instâncias sociais, entretanto o método mecanicista técnico-científico de conhecimento com forte incitação à concorrência e ao desempenho individualizado que vem sendo largamente engendrado pelas escolas não condiz com uma educação de qualidade e de perspectivas equalizadora, igualitária e democrática. Nessa análise, os autores acima citados nos dizem:

[...] a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo ‘zero defeito’, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em ‘falha zero’, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico, no entanto não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 117).

O quadro geral que ora parece se apresentar volta-se à supervalorização das capacidades de ordem cognitivas práticas, em detrimento das demais dimensões relacionadas à afetividade, fundamentais para o equilíbrio psíquico-emocional humano. Neste contexto, vale ressaltar a grande problemática que enfrentam milhares de crianças em idade escolar, que não se enquadrando nos modelos instituídos, sofrem com as discriminações e exclusões (inculcando a culpa por sua “inaptidão”), em um contexto naturalizado pela ótica da produtividade e competitividade.

Nessa direção, muitos questionamentos já se explicitam, tanto em estudos acadêmicos como pela preocupação divulgada por membros da sociedade civil, com relação à demasia nos diagnósticos de doenças como dislexia e hiperatividade e a indiscriminada medicalização de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Como exemplo, nessa direção encontra-se os estudos da historiadora, doutora em psicologia escolar pela Universidade de São Paulo (USP) e integrante da Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP), Maria Cristina Mantovani, que alerta em sua tese de doutorado para essas ocorrências, e em entrevista concedida à *Revista Nova Escola*, de junho/julho de 2012, assinala a naturalização do

imediatismo e das soluções simplistas que estão disseminadas no mundo e que pautam muitas das práticas educacionais.

Cabe lembrar que as técnicas de reprodução e os mecanismos coercivos para legitimação da ideologia dominante em espaços escolares já vêm sendo denunciadas por muitos pensadores sociais, sendo exemplares as obras *Aparelhos Ideológicos do Estado*, do filósofo marxista francês *Louis Althusser*<sup>3</sup>, que aponta a escola como disseminadora de valores das classes dominantes – um dos principais “aparelhos ideológicos do Estado” –, e *A Reprodução*, dos autores também franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron<sup>4</sup>, que teorizam a “violência simbólica” com que esta impõe às pessoas das camadas sociais menos favorecidas, conteúdos instrucionais e práticas pedagógicas que atendem ao interesse das elites sociais, contribuindo para a formação de indivíduos alienados da realidade e meio para garantir uma sociedade disciplinada, adestrada, voltada à busca de interesses particulares e, portanto sem interesse na realização de transformações ou revoluções sociais.

Para escapar a este sistema de reprodução da ideologia das elites dominantes na escola, é no ato educativo que se encontra o espaço livre para lutar com metas em uma educação transformadora, dependendo sempre dos esforços diários dos agentes escolares para que reflitam em suas práxis educativas uma leitura crítica e um discurso contraideológico (GUADOTTI, 2003).

Embora seja inegável que novas dinâmicas e estruturas devam ser consideradas no contexto educacional, é importante que nesse mesmo contexto seja explicitado o fato de que a gestão tecnocrata globalizada não anulou as contradições sociais, ao contrário, ampliou as dessimetrias sociais, gerando negativo impacto para a qualidade de vida de grande parte da população

mundial, com a marginalização e exclusão de muitos e insegurança para todos.

Levando-se em conta ainda que os fenômenos atuais: esgarçamento nas fronteiras identitárias socioculturais, o excesso informacional e de caráter coercivo do maquinário tecnológico virtual e os abalos no alicerce de referenciais ontológicos tenderam a confundir e desorientar as pessoas, são necessárias práticas educacionais que visem o resgate dos preceitos nucleares da ética e da historicidade dos sujeitos.<sup>5</sup>

Outra problemática que se impõe na contemporaneidade, levantada por Guadotti (2000), refere-se à constatação de que o sistema produtivo vigente vem desencadeando graves desequilíbrios ecológicos e visíveis ameaças à manutenção de toda vida no planeta. Apontando a incompatibilidade do desenvolvimento do paradigma de consumo total e a sustentabilidade com justiça distributiva, faz o seguinte questionamento:

Que conteúdos escolares são realmente sustentáveis, isto é, significativos para nossas vidas? Qual é o sentido de estudarmos isso ou aquilo? O que tem a ver nossa educação com nosso projeto de vida? A escola não deveria preocupar-se fundamentalmente em formar pessoas para a paz e a felicidade em vez de preocupar apenas em formá-la para a competitividade? Uma educação sustentável é o oposto da educação para a competitividade. (GADOTTI, 2000, p. 42).

Repudiando a globalização restringida ao pensamento de globalizadores e globalizados, evidenciada nas relações e nas políticas internacionais entre as nações dos hemisférios norte-sul (respectivamente – ricos-pobres), Guadotti (2000) defende a globalização em termos de cidadania planetária e trabalha no sentido da emer-

são da escola-cidadã. Uma escola que se alicerça na pedagogia ativa, na qual o professor como mediador e aprendiz permanente do conhecimento crítico, juntamente com seus alunos, sejam construtores de sentidos. Ou seja, em que a valoração dos discentes esteja bem mais vinculada ao seu engajamento cooperativo, às suas ações voluntárias para a comunidade e para o desenvolvimento de um rico capital nas relações sociais, do que as sequencias das notas das tradicionais avaliações. Educar no sentido da aquisição da cultura de sustentabilidade, desfazendo a visão utilitária para constituir o equilíbrio harmônico entre homem/mulher e meio ambiente e para a visão do mundo interdependente, de espaço conectivo, sendo a inserção do indivíduo não em uma comunidade local, mas em uma comunidade que é local e global, simultaneamente.

Um grande desafio apresenta-se para sociedade contemporânea quanto à equalização dos graves problemas que abalam o mundo e ao qual teremos que enfrentar neste milênio, parecendo não bastar à educação apenas formar profissionais com perfis polivalentes, flexíveis e intelectualmente mais qualificados para competir no mercado de trabalho, e sim sujeitos que tenham consciência ética e igualitária e capacidade de encontrar soluções para a sustentabilidade social e ambiental.

### **A ética e seus entrelaçamentos com a educação**

É habitual, ao nos depararmos com situações de injustiças, dizermos: está faltando ética. Assim, elencamos: falta ética na política, falta ética na ciência, falta ética na religião, falta ética na mídia, falta ética no judiciário e assim por diante, em inúmeras circunstâncias apontamos sua carência.

A preocupação com a ética é assunto recorrente, em todas as épocas, porque há um entendimento tácito de que dela depende o bem viver comunal e como enuncia o filósofo grego Epicuro: “a natureza criou-nos para a comunidade”<sup>6</sup>. Isso revela o quão necessária se faz a sua reflexão e discussão e ao mesmo, tão complexa e difícil sua real implantação nas bases das sociedades, principalmente, porque, a cada momento histórico, a ética sofre alterações, podendo diluir-se e difundir-se em uma multiplicidade de éticas, como tem ocorrido nos tempos atuais, produzindo sérias desordens e muitas desorientações na conduta das pessoas.

O tema relacionado a valores éticos sempre foi um intrincado desafio enfrentado corajosamente por inúmeros pensadores desde tempos imemoráveis, assim há uma vasta e rica bibliografia sobre o assunto. Todavia, nesse pequeno espaço e pela nossa pouca envergadura, nos limitaremos apenas algumas considerações parciais, com o intuito da afirmação de que uma base educativa sólida deva contar com os princípios éticos radicados em todas as dimensões educacionais e ponderados cotidianamente pelos educadores na elaboração de suas práticas pedagógicas e nas inter-relações docente/discentes.

Segundo o filósofo Adolfo Sánchez Vázquez (1982, p. 12), “[...] a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade.” Assim, diferencia-se da moral, por sua generalidade. A etimologia da palavra ética deriva do grego *ethos* e quer dizer *modo de ser* ou *caráter*, enquanto moral vem do latim *mores* e tem o significado de *costume*.

Os problemas morais são problemas práticos que se apresentam concretamente diante das pessoas cotidianamente e que, dependendo das suas ações, podem vir a afetar negativamente outro

indivíduo ou até uma comunidade inteira, se esse agir não for bem refletido. A ação moral, portanto, refreia o ato espontâneo, porque requer reflexão e equalização entre a liberdade da escolha e a responsabilidade, para que melhor se estruture o ato para o bem, comportamento comumente aceito dentro de uma comunidade.

Como explica Vázquez (1982), a ética como ciência tem nos problemas morais seus objetos de estudos, de investigação e reflexão crítica científico-filosófica, a fim de definição, nas dimensões objetivas e subjetivas, da essência da moral e o princípio que gera os diferentes sistemas morais. Sopesando que o comportamento moral do homem tem a ver com a dialética das transformações das bases materiais da sociedade e, portanto, de natureza dinâmica por sofrer constantes modificações ao longo do tempo, Vázquez analisa que a ética não existe em termos universais<sup>7</sup>, mas tem um fundamento: a concepção antropológica e filosófica do homem, concebendo uma visão genérica deste homem como “ser social, histórico e prático”, nos seus próprios dizeres (VÁZQUEZ, 1982, p. 17).

Com relação a esse assunto, Antonio Joaquim Severino (2005) nos informa que anterior a essa concepção de cunho histórico-cultural, que é uma reflexão filosófica contemporânea, a ética conceituou-se de duas formas diferentes, sendo: a ética essencialista e a ética naturalista.

A ética de cunho essencialista, vigorou na Antiguidade bem como na Idade Média, na base da filosofia metafísica, tendo exemplos na ética de Platão, de Aristóteles, de São Tomás de Aquino, de Santo Agostinho e do Cristianismo. Na concepção essencialista, o entendimento é de que os valores morais básicos estariam impregnados de modo estável e permanente na essência dos se-



res humanos para guiar sua consciência em ações virtuosas para a busca da sua própria perfeição, que se dá pela convivência harmônica com seus semelhantes, em ambiente de justiça e felicidade. Nesses termos temos uma ética universal e intrínseca à estrutura ontológica do ser humano.

Entretanto, devido às transformações paradigmáticas e epistemológicas ocorridas na modernidade, principalmente por influência da ciência, passou-se a compreensão de que o homem é “um organismo vivo, regido pelas leis naturais, tanto no plano individual como no plano social” como diz Severino (2005, p. 143). Assim, não havendo sinais de vinculação a uma essência imutável devido à natureza humana estar em contínua transformação evolutiva, o valor estaria nas ações que aperfeiçoam sua vivência natural. De acordo com o autor, os princípios do positivismo, do contratualismo, do funcionalismo, do pragmatismo, se baseiam na ética naturalista.

Voltando-se para a reflexão ética da contemporaneidade, Severino (2005) pontua ser esta uma nova maneira de conceber o homem, já que dotado de historicidade, este não é um ser predeterminado por uma essência metafísica e tão pouco fruto de transformações naturais evolutivas e sim ser inacabado e em constante processo de construção. Não inteiramente livre, pesando sobre ele toda a gama de contingências das esferas materiais e sociais, contudo dotado da dimensão subjetiva que lhe permite planejar e prever suas ações e entendê-las como práticas efetivas no desenvolvimento de uma histórica individual e coletiva ao mesmo tempo. Severino (2005), assim, ressalva o entrelaçar da ética com a política, já que esta se pauta na meditação filosófica dos valores que perpassam as relações sociais, do elo entre as pessoas e que motiva

a construção da história coletiva. Sendo o alicerce valorativo da ética contemporânea estabelecido pela dignidade da existência humana, o mesmo entende que:

[...] a ética só pode ser estabelecida por meio de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai desdobrando-se no tecido social e no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores, abstratamente concebidos e idealizados. E essa investigação é inteiramente compromissada com as mediações históricas da existência humana, não tendo mais a ver apenas com ideais abstratos, mas também com referências econômicas, políticas, sociais, culturais. Nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima. (SEVERINO, 2005, p. 148).

Assim, podemos entender que a ética se apresenta ao educador nos primeiros momentos de contato com seus alunos, no instante que começa a proferir seu discurso educativo, já que não há neutralidade na palavra e, em termos éticos, a educação deve conter a reflexão da ação pedagógica.

Na atualidade, tendo em vistas o desencadear dos graves problemas de desigualdades de oportunidades e crescente desrespeito à dignidade para boa parte de nosso povo, ético é o mestre que veicula as palavras na expectativa de formação de seres autônomos, de consciência crítica e construtores de uma subjetividade que abarque um amplo espectro de conhecimentos histórico-cultural e social e capte os diversos sentidos do mundo e de si mesmos. O professor que usa as palavras revestidas da dimensão transformadora, no sentido de ampliar as percepções nas dimensões éticas,

para fundamentar as responsabilidades nas relações com o outro e com a natureza, sendo “sementes” lançadas no intuito de que seus alunos adquiram melhor bagagem para enfrentamento das contradições presentes no mundo, esse, demonstra-se ético. A instituição escolar fundamentada como ambiente social educativo, pautada no dever de prezar e avivar valores como compartilhamento, reciprocidade, respeito, liberdade de expressão, alegria e bem-estar de todos seus partícipes, é espaço onde habita a ética.

A esse respeito é oportuno citar a visão do educador Victor Paro (2006), que aposta na democratização da gestão escolar, propõe uma relação de parceria entre a diretoria, elementos do corpo docente e membros da comunidade (alunos, pais) nas decisões administrativas com intuito ao bom funcionamento das unidades escolares. Na sua concepção, o aspecto descentralizador e horizontalizado deste trabalho coletivo, torna um excelente exercício de autonomia para os discentes e para a comunidade, uma possibilidade de fazer valer sua cidadania. O engajamento político da população na compreensão de que a escola, como órgão público, é construída a partir dos altos impostos que incide sobre todos e tem o dever de apresentar ensino de qualidade para suas crianças; poderá gerar conscientização que abre caminho para estimular o fortalecimento nas adesões em mobilizações populares para exigência da melhoria das estruturas materiais e didáticas das escolas, imbricando e dando legitimidade também às antigas reivindicações da categoria docente para investimentos na sua capacitação e valorização salarial, engrossando desta forma a força coletiva para os estados de direitos que não mais poderão ser ignorados pelos governantes.

## **Desafios para a classe docente e para as instituições escolares**

Nos tempos atuais, o espaço escolar tornou-se palco de situações conflituosas e muitas vezes violentas, refletindo o panorama de crise instalado no seio da sociedade contemporânea. Nesse tormentoso e confuso cenário, muitas atribuições são destinadas aos professores: cumprimento da função da família, resolução de problemas da violência e das drogas, de rompimento com os preconceitos e discriminações, controle das indisciplinas, preparação dos discentes para o enfrentamento da realidade competitiva no futuro mercado de trabalho, entre muitas outras (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006).

Acostumados à era do domínio das imagens multimidiáticas e do imediatismo, muitas de nossas crianças e jovens entram em choque com a realidade escolar que demanda maior aprofundamento e esforço, considerando assim muitas das tarefas, chatas e enfadonhas. É nesse contexto que, muitas vezes, o educador envolve-se como vítima de humilhações e agressões, além de concorrer com a distração dos alunos com aparelhos tecnológicos que, frequentemente, carregam para a sala de aula e ainda ter de driblar, muitas vezes, a falta de infraestrutura nos espaços escolares e carência de recursos materiais e didáticos que contribuam para o bom desenvolvimento de seu trabalho.

Esse ambiente adverso somado à antiga problemática da desvalorização por parte da sociedade civil e do Estado, desencadeia profundo desalento para a classe professoral. Entretanto, diante desse quadro, mas do que nunca, é imperativo ressignificar a identidade do professor, reconhecendo que sua missão é, sobretudo, político-social. Este é o momento de repensar a educação: “[...] o

educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade.” (GADOTTI, 1998, p. 71).

Como nos lembra Ghiraldelli Jr. (1988, p. 75): “[...] não há deuses, nem qualquer mão invisível da natureza, responsáveis pela educação dos homens, a não ser os próprios homens.” Assim, nesse plano, conforme nos diz Gadotti (2003), muito importante é a dúvida filosófica para a prática educativa: a dúvida que demova a condição de passividade e que impulsione a realização de um exame crítico das ideologias, dos dogmatismos e dos conformismos que circundam o meio em que se vive e aprisionam a possibilidade de um pensar de maior amplitude.

É o princípio da dúvida filosófica que torna possível a afirmação do sujeito autônomo e “[...] uma maneira de se reerguer, de levantar a cabeça e fazer frente, caminhar e avançar.” Não bastando somente filosofar, tem-se que assumir o risco de duvidar da própria educação e trabalhar a favor de uma educação competente e libertária, procurando a união e o engajamento dos seus pares, para também revestir-se como a luta de seu fortalecimento como classe (GADOTTI, 2003, p. 17).

Nesta mesma linha de pensar encontra-se o filósofo e teólogo Hugo Assmann<sup>8</sup>, na análise de que, em que se pesem todas as circunstâncias adversas na área do saber, ainda é possível o reencantamento da educação pelo entusiasmo, esforço e investimento dos docentes no seu afazer pedagógico, sendo que, para ele, o educar com qualidade tem o significado de defender vidas. Em suas próprias palavras:

Para os/as educadores/as, a militância e a intervenção política primordial deveria consistir, principalmente, na melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos proces-

sos de aprendizagem. De posse dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir atenção para os demais reclamos. As demais lutas – como melhoria salarial, dignificação da profissão docente, infra-estrutura e recursos de apoio, etc – devem estar ancorados em propostas pedagógicas. (ASSMANN, 1999, p. 24).

Baseando-nos em Assmann (1999), Gadotti (2003) e Ghiral-delli Jr. (1988), um pedagogo político-social, portanto, teria que fugir do “espontaneísmo”, do improvisado no ato de educar, implicando com isso a construção de estudos contínuos dos conteúdos a serem ministrados com um olhar globalizado, destacando a grande relevância do contexto histórico, social, político e econômico em que se vive. Constituir sua práxis pedagógica como ato consciente de sua real importância na vida dos seus alunos, com um rico investimento respeitoso e afetivo nas relações intersubjetivas, na análise conjunta e na reflexão crítica dos conteúdos didáticos e extradidáticos, sob o enfoque do embasamento ético e com foco na intencionalidade de uma educação emancipadora e transformadora.

Nessa mesma ótica, Paulo Freire (2001) nos diz que o educador deve ser capaz de exercer uma prática pedagógica norteada para contextualizar o aprendizado da palavra à realidade e ao interesse do coletivo. No sentido de possibilitar uma educação viva e de natureza relacional, que contemple a problematização dos conteúdos e permita a livre expressão dos discentes, conciliando as múltiplas técnicas do ensino da palavra para refletir no desenvolvimento de seres capazes de compreensão de sua posição na sociedade, no entendimento do seu próprio contexto e contexto do mundo, na elaboração de um nível maior de consciência de cidadania que os eleve à condição de sujeitos construtores de suas próprias histó-

rias e na compreensão da necessidade de engajamento solidário para a construção de um mundo de real democracia.

A favor desta mesma perspectiva, Antonio Joaquim Severino (1992 *apud* ARANHA, 2006a, p. 70) avalia que “o compartilhar dos bens simbólicos” e o estabelecimento de “relações permanentes com as esferas de valores culturais” no âmbito das “vivências subjetivas” são itens fundamentais para a constituição da cidadania. Assim posto, refletimos que para grande parte de nossas crianças, a escola se constitui o único meio em que possam se apropriar mais amplamente dos bens culturais, de estabelecimento de contato com a diversidade e pluralidade cultural nacional e universal e de desenvolvimento da sensibilidade política, ética e estética.

A educação estética é de essencial importância para a formação integral do ser humano por aproximá-lo da percepção de seus sentimentos, de suas emoções, do seu espírito imaginativo e criativo, como ratifica Aranha (2006a, p. 182):

A arte nos faz conhecer a realidade, o outro e a nós mesmos, porque ela sempre desencadeia uma reflexão, por analogia com a experiência estética. Além da função cognitiva ou pedagógica, a experiência estética equilibra nossas faculdades intelectivas e emocionais, excessivamente orientadas para o pensamento lógico e utilitário, inventando caminhos antes insuspeitos.

Neste caminho, indispensável é a existência de educadores preocupados em proporcionar a cultura estética para seus alunos e empenhados no desenvolvimento de atividades que contemplem a possibilidade de afloramento do poder inventivo e imaginativo dos mesmos. Ideal seria que todo o espaço escolar viesse a ser impregnado pela arte da criação, quer seja pelo caminho da literatura, da

pintura, da música, do teatro ou da dança. Projetos (interdisciplinares ou multidisciplinares) que possibilitem abarcar várias disciplinas, a arte e a filosofia, superando a visão compartimentada do saber e valorizando as interações e integrações são de grande valia para o desenvolvimento global dos discentes, num trabalho permanente e que envolva a todos, discentes, docentes e demais atores escolares (ARANHA, 2006a). Ousamos Incluir nesse rol, as atividades lúdicas e físicas, pela grande relevância que trazem para o desenvolvimento físico, psicológico, afetivo e cognitivo dos educandos e que visivelmente proporcionam-lhes muito prazer.

Complementando essa temática, temos o pensamento do educador Oliveira (2012, p. 145), que nos auxilia na reflexão para o redimensionamento da identidade do docente, quando diz:

O educador, desgarrando-se de uma perspectiva meramente técnico-profissional, deve assumir o magistério como um autêntico legado, cômico de que seu ofício cotidiano alcança a magnitude de formar pessoas, sobretudo tocadas pela sensibilidade estética, guiadas pela dimensão ética, ávidas por um saber denso e significativo, aptas a compreender a escolha profissional para além de metas objetivas – e sim como possibilidade de potencialização das mais legítimas aspirações do humano.

Na prospecção para um Brasil soberano, democrático e de justiça social faz-se, então, imprescindível construirmos uma educação não adestradora e que se apresente como um forte suporte para que os sujeitos, ao mesmo tempo, que se apropriam do conhecimento acumulado pela humanidade, façam também uma leitura de mundo significativa, elucidativa e ao mesmo tempo, transformadora do ser na busca de consolidação da verdadeira cidadania.



## Considerações finais

Pela exposição, mesmo que parcial e inconclusa, que foi estampada neste artigo, nas vozes dos educadores aqui referenciados, onde alguns evidenciam a grande problemática alojada em nosso atual sistema educacional e outros nos fornecem ferramentas para combatê-la, concluímos que se faz necessário grande esforço e dedicação de todos os membros da sociedade para que possamos suplantar as dificuldades e atingir, mesmo que paulatinamente e em longo prazo, uma sociedade mais igualitária e comprometida com a sustentabilidade social e ambiental.

Conclama-se principalmente a atuação combativa e persistente dos profissionais da educação no engajamento para um processo de transformação social, comprometidos em direcionar ânimo e energia na priorização e sistematização de um ensino crítico e de qualidade, no entendimento que sua práxis pedagógica cotidiana pode ser de extrema relevância na ação contra a ideologia da dominação e que suas mediações e interlocuções amorosas e cuidadosas podem fazer profunda diferença para a constituição de seres mais humanizados e solidários.

Tendo em mente as palavras de Regis de Moraes<sup>9</sup> (1992, p. 20) de que a cultura é “a lente através da qual enxergamos e avaliamos nosso mundo” e que “é fundamental que não negligenciemos a possibilidade de elaborar detida reflexão sobre o nosso ver a realidade e sobre o instrumento inevitável dessa ação – a cultura”, o âmago deste trabalho é não mais o de procurar lembrar aos educadores do grande encargo destinado a eles quanto à formação humanística e crítica dos inúmeros seres sociais, assinalando com isso, que tal esforço tem uma enorme importância para que, no dialético e

ininterrupto processo civilizatório, seja uma das variáveis que contribuirá para elevá-lo a um nível mais harmonioso e equitativo.

E, em especial, é um incitamento aos educadores brasileiros, que não obstante ao enfrentamento das múltiplas dificuldades no seu cotidiano profissional, que apesar disso e por isso mesmo, devam compreender a necessidade de seu empenho na constante melhoria em sua didática e no compromisso de caráter político-social como incentivo para que os membros mirins dessa nossa sociedade cheguem efetivamente a utilizar suas inúmeras potencialidades em benefício próprio, em benefício da nação e da nossa “mátria” Terra.

## Referências

ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

\_\_\_\_\_. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 251 p.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FUKUYAMA, Francis. **A grande ruptura**: a natureza humana e a reconstituição da ordem social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1988. 171 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e Poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GIDDENS, Antony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

GOERGEN, Pedro. **Pós Modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas-SP: Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 408 p.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: 70, 2007.

\_\_\_\_\_; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 198 p.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_; GOERGEN Pedro. **Ética e Educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Adelino Francisco. A via da educação e as perspectivas de humanização no contexto da pós-modernidade. In: GOMES, Cândido Alberto; FERREIRA, Grasielle Augusta; KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. **Culturas de violência, Cultura de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores de direitos e defensores de direitos humanos.** Curitiba, PR: CRV, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

VICHESSI, Beatriz. Se a criança não aprende, muita gente acha mais fácil culpar uma doença. **Revista Nova Escola**, n. 253, jun./jul. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/>

## Notas

\* Trabalho de Conclusão de Curso, pela Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba.

<sup>1</sup> BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade LÍquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<sup>2</sup> KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996. p. 15.

<sup>3</sup> ALTUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 127 p.

<sup>4</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.

<sup>5</sup> Fenômenos observados provenientes da conjunção dos processos da revolução informacional e da globalização. LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal*: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: 70, 2007. 402 p.

<sup>6</sup> ULLMANN, Reinholdo A. *Epicuro o filósofo da alegria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Epicuro: filósofo grego do período helenístico, que nasceu na Ilha de Samos em 341 a.C.

<sup>7</sup> Contudo, os teóricos de concepção metafísica entendem haver uma ética universal.

<sup>8</sup> Hugo Assmann, filósofo, sociólogo e teólogo católico brasileiro, nascido em Venâncio Aires (RS), em 22 de julho de 1993, e falecido em Piracicaba, em 22 de fevereiro de 2008.

<sup>9</sup> Obra: MORAIS, Regis de. *Estudos da Filosofia da Cultura*. São Paulo: Loyola, 1992.

